

Saberes docentes e prática pedagógica na educação superior: diálogos com professores de Educação Física¹

Teaching knowledge and pedagogical practice in higher education:
dialogues with teachers of physical education

Conocimiento docente y práctica pedagógica en educación superior:
diálogos con profesores de educación física

Angelica Madela 1¹ , Ricardo Rezer 2² 

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina, Xanxerê, SC, Brasil

² Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil

RESUMO

Este artigo é fruto de uma dissertação de mestrado que teve por objetivo refletir com professores de educação física (EF) sobre os saberes docentes mobilizados em sua prática pedagógica na educação superior. O trabalho de campo foi desenvolvido com professores de um curso de EF de uma universidade comunitária do oeste catarinense. Se a prática pedagógica, comumente, é compreendida como um “fazer prático”, concluímos que ela se constitui como tempo e espaço circular de “produção de saberes”.

Palavras-chave: Saberes docentes; Educação superior; Práticas pedagógicas

ABSTRACT

This article is the result of a master's dissertation that had the objective of reflecting with physical education (PE) professors about the teaching knowledge mobilized in their pedagogical practice. The fieldwork was developed with professors of an PE course at a community university in the west of Santa Catarina State. If the pedagogical practice, commonly, is understood as a "practical knowledge", we conclude that it constitutes a circular time and space for the "production of knowledge".

Keywords: Teaching knowledge; Higher education; Pedagogical practices

¹ O presente estudo contou com apoio de fomento da FAPESC/CAPES para sua realização.

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una disertación de maestría que pretendo reflexionar con maestros de educación física (EF) qué laboran en la educación superior, sobre los conocimientos docentes movilizados en su práctica pedagógica. El trabajo de campo se realizó con maestros de un curso de EF en una universidad comunitaria en el oeste de Santa Catarina. Si la práctica pedagógica, comúnmente, se entiende como un "hacer práctico", concluimos que se constituye como un tiempo y espacio circular para la "producción de conocimientos".

Palabras clave: Conocimiento docente; Educación universitaria; Prácticas pedagógicas

1 INTRODUÇÃO

O tema tratado neste texto é fruto de uma dissertação de mestrado que abordou os saberes docentes e a prática pedagógica de professores de Educação Física (EF) na educação superior². A investigação teve por objetivo refletir com professores de EF que trabalham na educação superior, sobre os saberes docentes mobilizados em sua prática pedagógica.

Tratar sobre saberes docentes e prática pedagógica na educação superior permite refletir acerca de um tema que ainda possui muitas lacunas, mesmo com uma produção crescente de estudos sobre a universidade contemporânea. É possível afirmar que a universidade se investiga menos do que deveria, especialmente no que tange à prática pedagógica e aos saberes de seus professores, quer seja na graduação, quer seja na pós-graduação.

Nesta perspectiva, articular a prática pedagógica com os saberes docentes é uma ação que ocorre no cotidiano do trabalho docente, muitas vezes, sem intencionalidade ou compreensão do professor. Para Tardif (2014, p. 11), "[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer" – ou seja, um saber sempre está relacionado com a personalidade e com a história de vida do professor.

² Dissertação intitulada de "Saberes docentes e práticas pedagógicas: diálogos na formação inicial em Educação Física", realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unochapecó.

A seguir, apresentaremos o percurso metodológico da investigação. Logo após, a compreensão dos colaboradores acerca do tema “saberes docentes”, trazendo elementos do trabalho de campo realizado. Depois, procuramos trabalhar com a tese de que a prática pedagógica representa espaço e tempo de produção de saberes. Por fim, refletimos acerca dos saberes docentes mobilizados na prática pedagógica de professores universitários de EF, considerando os elementos do trabalho de campo.

2 METODOLOGIA

A pesquisa se caracterizou como descritiva, apoiada por uma abordagem qualitativa. O grupo de colaboradores foi constituído por seis professores titulares do quadro docente de um curso de EF de uma universidade comunitária localizada no oeste catarinense³. Os critérios utilizados para constituição do grupo de colaboradores foram: possuir formação inicial em EF; ser professor titular do quadro docente permanente; ministrar disciplinas regularmente no curso de EF (Licenciatura ou Bacharelado). O tempo de trabalho docente no ensino superior dos colaboradores variou de 10 anos a 17 anos, o que representa a maturidade do grupo de colaboradores – que foram nominados de forma fictícia: Sophia, Francisco, José, Safira, Jade e Antônia.

O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada (Minayo, 2008), organizada a partir de blocos temáticos orientadores, com o propósito de estabelecer um eixo-condutor para um diálogo de aproximação entre o pesquisador e os colaboradores. As entrevistas aconteceram individualmente, conforme disponibilidade dos colaboradores, sendo registradas em dois gravadores eletrônicos

³No Portal e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>), base de dados oficial de informações das Instituições de Educação Superior e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino Brasileiro, as instituições de ensino superior, com relação a sua Categoria Administrativa, são denominadas de Pública Municipal, Pública Federal, Pública Estadual, Privada sem fins lucrativos, Privada com fins lucrativos e Especial. Com relação à Organização Acadêmica, são denominadas Faculdade, Centro Universitário, Instituto Federal e Universidade. Nesta classificação, as universidades comunitárias são consideradas instituições de ensino superior “Privada sem fins lucrativos”. Trabalhamos com a ideia de que as universidades comunitárias se constituem juridicamente como universidades públicas, de direito privado, sem financiamento estatal sistemático e regular, de interesse coletivo e sem fins lucrativos – podem ser vinculadas a ordens religiosas (confessionais) ou não (laicas).

e, posteriormente, transcritas e validadas junto aos colaboradores. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unochapecó, com o Parecer n. 1.309.638.

O processo de análise e interpretação das informações seguiu a análise temática de Minayo (2010), com o propósito de identificar o discurso dos professores acerca da temática e dos objetivos da investigação. Os diálogos foram organizados de tal forma que possibilitou a instituição de sentidos mais amplos, a partir da articulação entre as informações e os referenciais teóricos que sustentaram a pesquisa, estabelecendo relações entre o particular, o abstrato e o concreto, a teoria e a prática, bem como, entre as tensões entre os discursos produzidos. A seguir, apresentaremos uma síntese dos principais argumentos produzidos ao longo desta investigação.

3 A COMPREENSÃO DOS COLABORADORES ACERCA DO TEMA SABERES DOCENTES

Compreender representa uma potencialidade humana que se coloca, na lógica deste texto, como possibilidade do entendimento, em um movimento circular, no qual sujeito e objeto ingressam em um jogo - em um movimento que rompe com a ideia de objetos fixos analisados por sujeitos cognoscentes. Frente a isso, as entrevistas representaram um processo que contribuiu com a produção desta investigação a partir de uma perspectiva dialógica, produzida na construção dos diálogos entre sujeito pesquisador e sujeito colaborador.

Inicialmente, cabe considerar a pluralidade de compreensões que compõem o saber docente, podendo englobar desde conhecimentos específicos, genéricos ou especializados, até a um saber-fazer pessoal. Para Tardif (2014), os professores falam sobre os saberes curriculares, os programas e materiais didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, como também, consideram elementos de sua formação profissional e de sua própria experiência.

Para a Profa. Antônio, “[...] os saberes docentes estão relacionados com a atuação pedagógica em sala de aula”, compressão que aparece na relação íntima entre professor e aluno. Nas palavras de Borges (2005), o saber está a serviço do trabalho, ou seja, os saberes docentes estão ancorados no trabalho cotidiano, em seus contextos, suas condições, seus recursos e suas restrições específicas⁴.

Tardif (2014) afirma que as relações dos professores com os saberes não são relações estritamente cognitivas, são relações mediadas pelo trabalho, fornecendo assim, princípios para enfrentar e solucionar situações no cotidiano docente. Assim, o professor estaria incorporando em sua prática pedagógica elementos de sua vida pessoal e profissional, da mesma forma que a prática pedagógica provoca reações no cotidiano da vida dos docentes para além do trabalho.

O Prof. Francisco compreende os saberes docentes como “[...] aquele conjunto de conhecimentos que são necessários para exercer a prática de ensino, tanto os conhecimentos técnicos do professor em relação aquilo que ensina, quanto os conhecimentos didático-pedagógicos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem”. A partir de Tardif (2014), visualizamos como predominância nos discursos, os saberes disciplinares. Segundo o autor, este fato ocorre devido à formação para o magistério estar voltada para os conhecimentos disciplinares, muitas vezes, produzidos sem conexão com a ação profissional - condição bastante presente na Educação Física, que tem a formação marcada pelo modelo disciplinar, ainda fortemente influenciado pelo tecnicismo.

Já a Profa. Safira demonstrou dificuldades para declarar sua compreensão sobre saberes docentes – algo comum no cotidiano de professores que trabalham com disciplinas distantes do campo pedagógico da EF. Além disso, para Tardif (2014) o professor passa tanto tempo confinado em sala de aula e/ou em atividades

⁴Cabe reconhecer que, por outro lado, há saberes que não estão diretamente ligados ao trabalho docente, mas que se desdobram em leituras de mundo mais qualificadas, com impactos significativos para a forma como lidamos com a vida cotidiana, inclusive, nas relações com o trabalho docente. Como exemplo, podemos citar a música. Mesmo sem impactar diretamente no mundo do trabalho, tendo em vista que esta não é sua finalidade, a música contribui para ampliar e alargar nossos horizontes de mundo, uma experiência estética que impacta ao longo do tempo, para todas as esferas de nossa vida, inclusive, a laboral.

operacionais, que ele resiste à força do conceito e, por vezes, mal consegue se expressar sobre elementos pedagógicos de seu próprio trabalho. Talvez, porque refletir criticamente sobre si mesmo e sua intervenção representa um esforço complexo que parece se distanciar cada vez mais da docência, inclusive na educação superior⁵.

Também, as dificuldades de compreensão e de reconhecimento dos saberes docentes podem se dar pelos poucos espaços destinados à reflexão sobre a docência e seus saberes, conforme relatado pela Profa. Jade: “Estamos em um momento da Universidade em que nós damos aula, organizamos nosso trabalho e fazemos pesquisa e extensão, e nós não temos muito tempo para a discussão sobre saberes docentes e a formação em serviço”. Ainda, a Profa. Jade descreve sobre a dificuldade de encontros coletivos do grupo docente, e que “[...] cada um vai construindo uma agenda, você faz esse estudo quase que solitariamente e os espaços coletivos são cada vez mais difíceis”. Neste caso, mesmo em meio a discursos que promovem o trabalho em redes, o cotidiano da docência universitária vai assumindo uma condição solipsista, algo que não contribui para o enfrentamento de problemas que são coletivos.

Segundo os estudos de Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014), os professores dispõem pouco tempo para dedicar-se ao seu desenvolvimento profissional ou a discussões coletivas sobre os problemas do ensino. Neste caso, a individualização parece representar uma estratégia de sobrevivência profissional, a nosso ver, pouco profícua. Não por acaso, um efeito colateral percebido nas falas dos colaboradores é o sentimento de sobrecarga, incapacidade para lidar com as demandas e um sentimento de fracasso, colocados também no âmbito individual, algo que impacta sobremaneira na auto-estima dos docentes e, por consequência, em seu trabalho cotidiano.

⁵Um movimento cada vez mais comum, na universidade de modo geral, mas em especial no segmento comunitário, é o atarefamento, a diminuição do tempo para pensar, dialogar e estudar, em um processo radical de intensificação do trabalho docente (algo que já acontece a tempos nas instituições privadas).

Para a Profa. Antonia, os momentos reflexivos relacionados a docência e seus saberes acontecem em momentos que não foram previamente organizados para a discussão. Eles ocorrem “[...] quando você está conversando com seu colega, quando a gente propõe uma atividade pedagógica, que é preciso articular algumas ações, algumas questões. Então eu acho que acaba aparecendo muito mais na informalidade do que em momentos específicos”. Assim, a informalidade vai povoando o trabalho docente na educação superior, destituindo a responsabilidade institucional de enfrentar os desafios das problemáticas cotidianas da docência. Neste caso, a discussão assume outra dimensão, tendo em vista as responsabilidades que cabem a gestão, especialmente no primeiro escalão da gestão universitária (por exemplo, a Pró-Reitoria de Ensino), de promover espaço e tempo para discussões desta ordem.

Cabe destacar também, que as condições de trabalho dos professores em instituições comunitárias, vem passando por transformações significativas, especialmente na última década. Contratos revisados a cada semestre, ou mesmo, a cada mês, ampliação do número de carga horária em sala de aula, diminuição dos espaços e tempos de diálogo entre-pares (substituídos cada vez mais pelas “capacitações” anuais ou semestrais), entre outros, vem promovendo uma intensificação e precarização do trabalho docente neste âmbito, algo que, sem dúvidas, impacta nas questões analisadas ao longo deste artigo.

Sem dúvidas, reconhecemos as dificuldades de compreender de forma elaborada e sistematizada os saberes docentes que estão presentes na prática pedagógica – a complexidade que constitui os saberes docentes representa um elemento de difícil sistematização e declaração. Falar sobre saberes docentes, prática pedagógica e refletir sobre nossa própria ação é colocar em evidência a necessidade de mobilizar conhecimentos amplos e específicos que, de certa forma, fazem parte do saber-fazer docente, mas que muitas vezes passam despercebidos ao longo do trabalho docente. Neste caso, o auto-exame, sustentado por critérios de justificação,

representa um elemento que necessita fazer parte do cotidiano docente – ao que parece a julgar por nossa experiência neste âmbito, algo cada vez mais distante de uma política instituída pelas universidades comunitárias.

Nessa direção, os colaboradores compreendem os saberes docentes como os saberes que estão relacionados ao trabalho docente (de forma mais específica), reconhecendo a importância da experiência, porém, demonstrando que a reflexão, o estudo e a discussão coletiva acerca do tema não são rotinas em seu cotidiano (algo que entendemos imprescindível para qualificar nossas compreensões sobre nosso próprio trabalho, porém, cada vez mais distante de cenários como este).

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO E TEMPO DE CONSTRUÇÃO/RECONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

Ao tratar da prática pedagógica como espaço e tempo de construção e reconstrução de saberes docentes, que se constituem como base fundante das práticas pedagógicas, em um movimento circular, presente ao longo da vida do professor, os colaboradores remeteram a questão aos conhecimentos produzidos em suas pesquisas: “[...] eu procuro sempre atrelar estudos, pesquisas, mas sempre procuro trazer isso para a construção de exemplificação de aula” (Profa. Safira). No mesmo sentido, o Prof. Francisco afirma que “[...] é muito comum você explicar coisas da disciplina que você trabalha a partir daquela pesquisa que você está fazendo, porque lá, você tem dados, você tem informações”.

Diante disto, os saberes docentes produzidos em tempo de docência parecem estar relacionados aos conhecimentos produzidos pelas pesquisas e, posteriormente, articuladas às práticas pedagógicas dos docentes. Borges (2005) e Tardif (2014) descrevem constatações semelhantes às que apresentamos, e afirmam sobre as dificuldades encontradas de diferenciar saberes docentes de conhecimento científico. Em nosso entendimento, tal dificuldade parece ser fruto de uma visão hegemônica de

pesquisa e de ciência, pautada na lógica das ciências naturais, por exemplo, na busca por regularidades e relações de causa e efeito. Ou seja, as práticas científicas subsidiaram a prática pedagógica, em uma via de mão única. Em nosso caso, trabalhamos com o argumento de reciprocidade entre estas formas de produção de saberes (científica e pedagógica). Certamente, práticas distintas em seus afazeres e procedimentos. Porém, um desafio que fica é aproximá-las a ponto de compreendermos a organicidade entre elas como um aspecto decisivo na condução do trabalho docente.

Considerando isso, essa compreensão pode ocorrer pelo fato de que na sociedade contemporânea, a pesquisa científica é reconhecida como produção de conhecimento, estando diretamente relacionado com o sistema de formação e educação em vigor. Ou seja, “[...] essa inter-relação se expressa concretamente pela existência de instituições que, como as universidades, assumem tradicional e conjuntamente as missões de pesquisa, de ensino, de produção de conhecimento e de formação com base nesses conhecimentos” (Tadif, 2014, p. 34). Por sua vez, a prática pedagógica ainda tem um caminho longo e sinuoso até se colocar de maneira horizontal frente ao *status* das práticas científicas – neste caso, cabe reconhecer a reciprocidade dialética entre elas, bem como, a necessidade de interlocução entre saberes de aula e saberes científicos.

Para o Prof. Francisco, “[...] tem saberes que versam sobre como construir a estratégia de aula, você prepara um conteúdo com uma forma de trabalho. Então, você desenvolve uma estratégia de trabalhar um determinado conteúdo em função de uma necessidade da aula”. Aqui, ele toca em um ponto nevrálgico: nossos saberes são mobilizados também, em torno das necessidades evidenciadas no cotidiano da prática pedagógica – daí a importância de um olhar cuidadoso do professor sobre o que se apresenta, por vezes de forma implícita, em uma aula (neste caso, problemas e desafios se constituem como janelas de oportunidade pedagógica, por vezes,

formidáveis, que não podemos desconsiderar e temos de aprender a desenvolver a capacidade de reconhecê-las).

Já para o Prof. José, a docência pode ser entendida como um artesanato, que usa ferramentas para construir saberes: “[...] os saberes docentes estão ligados à arte de quando você faz uma sintonia entre a ementa, o objetivo e a justificativa da disciplina, a metodologia adotada, a forma como você pensou a avaliação, como isso se dá na primeira e na vigésima aula”. Relacionar a docência como uma arte seria entender o professor como artesão, na qual sua obra seria ensinar, bem como, construir saberes, que exigem do docente o manuseio de diferentes dimensões de mundo, ou seja, de diferentes saberes (neste caso, juntamente com a dimensão epistemológica, ética e política, a docência assume também, uma condição estética). Da mesma forma, importante destacar as considerações do Prof. José sobre a necessidade de uma coerência interna nas proposições presentes, por exemplo, em um plano de ensino ou programa de estudos de uma disciplina curricular. Neste caso, pensar a docência como um artesanato que necessita ser construído com base em uma lógica interna coerente, representa uma questão de significativa relevância para a prática pedagógica, bem como, representando uma pauta para o diálogo entre pares.

Por sua vez, para Tardif (2014), o professor não é um cientista, mas também não é um técnico ou artista, pois sua prática pedagógica não é baseada em sistemas rigorosos, bem como, não é uma atividade criadora que “sai da imaginação”. O que diferencia a arte do artesão da arte do professor é a forma como cada um se coloca em relação ao objeto. No primeiro caso, o objeto é composto de matéria e forma, já no segundo, o objeto, geralmente sendo reconhecido no aluno, também se coloca como sujeito, pois é um ser dotado intelectualmente, que constrói sua forma junto com o artesão (portanto, muito mais do que um objeto a ser “formado”). Nesse sentido, contrapondo aos argumentos de Tardif, entendemos que a ideia de arte e

artesanato da docência é muito fecunda, potencializando pensar como o professor arquiteta a prática pedagógica em situações específicas de ensino e aprendizagem, colocando com isso, sua capacidade criadora como elemento fundante de seu trabalho.

Assim, em um movimento circular, a docência rompe com a lógica fixa do sujeito-objeto, redimensionando a formação de ambos pela perspectiva, no caso em tela, da formação universitária. Em uma experiência genuína de aula, professor e aluno não saem da “mesma forma” que entraram, pois se co-formaram mutuamente – certamente, com responsabilidades distintas ao longo do processo formativo. E esta condição é fruto do “jogo” entre professor e aluno realizado em sala de aula, em que o professor ensina, mas também aprende, em um movimento circular que pode conduzir as reentrâncias do conhecimento.

Por outro lado, em alguns momentos, os colaboradores tiveram dificuldades em reconhecer os saberes docentes como uma construção produzida por eles em situação de aula. Segundo Tardif (2014), isso pode ocorrer, pois, os professores incorporam os saberes docentes à prática docente, e despretensiosamente, não os veem como construídos, ou mesmo, legitimados por ela. Via de regra, os professores mantêm com os seus saberes, relações de “transmissores” ou de “portadores” (ou seja, de alguém que “utiliza” saberes ao longo de uma intervenção). Porém, se somos nossos próprios saberes, nós os constituímos e somos constituídos por eles, ao longo da vida, de forma complexa, não linear – por isso, não temos conhecimento como posse, mas sim, como constituição de nosso próprio ser em um movimento. Nessa compreensão, não somos preenchidos pelos saberes que possuímos, mas sim, entendemos o saber como uma falta que nos move, em um movimento que evidencia o paradoxo de nossa condição humana: buscamos saber, produzimos saber, mesmo sabendo da impossibilidade de a tudo saber.

Reconhecer que os professores também constroem saberes permite diminuir a distância entre quem “produz” e quem “aplica” conhecimento. Nesta lógica,

concordamos com a Profa. Jade, quando relata que “[...] todos os saberes são mobilizados, construídos e reproduzidos em tempo de docência, ora com mais, ora com menos intensidade. Ao mobilizar diferentes saberes docentes, eles são modificados, construídos e reconstruídos a partir da situação da aula, a todo momento”. Por sua vez, o Prof. José afirmou que “[...] os saberes docentes construídos dependem das disciplinas e de como cada elemento se liga à docência”. Aqui, cabe evidenciar que uma disciplina curricular representa uma oportunidade ímpar para a produção de programas de estudo pelo docente. Ou seja, os saberes específicos de uma disciplina, articulados aos saberes da docência necessários ao trabalho docente representam uma equação fecunda que permite compreender que o trabalho docente se constitui uma experiência que pode, mais do que “aplicar”, produzir saberes.

Certamente, as questões específicas de um conteúdo ou o contexto, por exemplo, impactam na possibilidade de produção de saberes em situações de aula. Porém, a perspectiva teórica ora apresentada procura demonstrar que este processo representa muito mais uma postura do professor frente a determinado contexto e ao saber, do que propriamente, uma consequência de condições específicas de atuação que incidem sobre ele. Embora não se possa desconsiderar a importância do contexto no trabalho docente (sem dúvidas, as condições objetivas de trabalho são fundamentais), a postura do professor frente a seu próprio trabalho é fundamental para que ele possa construir condições de possibilidade e de empoderamento pedagógico e epistemológico. Por um lado, isso coloca o docente em uma condição de autonomia que não pode ser desconsiderada, por outro, o coloca em um desafio que não poderia ser enfrentado individualmente.

Neste caso, há elementos que não estão no campo da governabilidade do docente, mas por outro lado, há elementos que sim. Neste caso, cabe reconhecê-los e cultivá-los, em um movimento que nos permite construir condições a partir de nossa

capacidade de perceber janelas de oportunidade que a docência ainda nos permitem potencializar, por exemplo, a liberdade de cátedra dos docentes frente a determinada disciplina curricular.

Desta forma, cabe refletir, concordando com Tardif (2014), que há “saberes” que não são o “saber dos professores” nem o “saber docente”. Isso se explica pois, de fato, o corpo docente não é (exclusivamente) responsável pela definição e seleção dos saberes que serão abordados na formação universitária. Por outro lado, se os professores não controlam totalmente a definição dos saberes sociais que são transformados em saberes universitários, podem influenciar decisivamente nos saberes presentes na formação universitária através da participação efetiva nas reformas curriculares (e isso exige uma atividade epistemológica frente ao saber, em um processo de compreender o conhecimento com o qual operam). Da mesma forma, podem abordar os temas elencados em uma ementa a partir de distintas perspectivas, o que permite projetar relativa autonomia no trabalho cotidiano.

Mesmo assim, cabe reconhecer que isso se dá em meio a um processo de disputas, acordos, rupturas e aproximações, edificadas entre os sujeitos que constituem o campo, mas também, no âmbito interno das universidades, bem como, no processo de constituição do próprio professor. Ainda, para Tardif (2014), às universidades e a formação de professores assumem tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, e os professores apropriam-se destes saberes durante sua formação, bem como, ao longo da vida, articulando-os e modificando-os ao longo de sua carreira docente.

Neste aspecto, temos uma via de mão dupla, na qual os colaboradores constroem conhecimentos profissionais ao longo de sua formação acadêmica, bem como, de sua experiência, e, também constroem saberes da formação profissional por serem professores formadores, em uma relação dialética que se move na tensão entre o projetado, o realizado e a reflexão crítica sobre este processo.

Por outro lado, mesmo se reconhecendo como produtores e mediadores de saberes docentes, os professores admitem que não conseguem “controlá-los” – por vezes, nem identificá-los. Neste caso, mais uma mostra de que os saberes não nos “pertencem”, no sentido de “posse”, mas sim, fazem parte de nosso Ser, que se edificam com base no “jogo” entre pessoas e na partilha dialógica de experiências de mundo.

Isso contribui para a percepção dos saberes produzidos em tempo de docência, tal como se refere Tardif (2014), o saber da experiência. Segundo ele, o que caracteriza os saberes experienciais, é por se originarem da prática cotidiana profissional e por serem validados por ela – acrescentaríamos, se originam do diálogo vivo entre pessoas, bem como, de experiências fundadas na lógica da tentativa e erro. Porém, estes saberes considerados “práticos” podem ser fruto das teorias com as quais os professores trabalham, em um movimento de tensão circular interminável entre teoria e prática. Assim, ao questionar os colaboradores sobre como as experiências diárias têm contribuído para a prática pedagógica, ficou evidente que a experiência é importante no processo de formar novos professores⁶.

Em diferentes relatos, identificamos a experiência como derivação da ação e reflexão sobre suas atuações nas práticas pedagógicas. Isto fica claro na fala da Profa. Safira, quando aponta que as experiências “[...] vão fazendo você refletir, percebendo onde que estão as dificuldades e as possibilidades, para você tentar melhorar a cada entrada na sala de aula”.

A Profa. Jade relata sobre “[...] as primeiras aulas na educação superior, o medo, a insegurança, a forma de abordar determinados conteúdos” e como isso mudou a sua forma de atuação. Ainda, Jade relata sobre como:

⁶De nossa parte, trabalhamos com a ideia de que a experiência é menos fruto do tempo que vivemos em algum contexto, trabalho ou situação, e mais dos impactos do tempo que verdadeiramente nos impactam. Neste caso, a quantidade de tempo não nos parece suficiente para denominar alguém de experiente, mas sim, os impactos deste tempo como possibilidade fundante de produção e reconstrução da própria vida.

[...] você pensa na tua experiência docente anterior, como é que você vai agora trazer esse assunto de outro jeito que encante mais, que encante no sentido de que os sujeitos, estudantes no processo de formação, se percebam, e percebam o objeto em questão, mas também se percebam como um sujeito que passou por esse objeto.

Para a Profa. Antônia, as experiências são mobilizadas todo tempo, “[...] porque eu, enquanto professora formadora, a minha preocupação é como que a minha prática pedagógica está influenciando e contribuindo para com o aluno”. Ou seja, a todo momento, os colaboradores refletiram e avaliaram suas intervenções e a experiência é parte fundamental neste processo, pois é a partir dela que se constroem e se reconstroem como professores dotados de saberes.

Por sua vez, a Profa. Sophia afirma que a docência é o movimento de ir e vir dos saberes, pois “[...] ao mesmo tempo em que eu dou aula, eu vou sendo modificada pelas próprias construções que os alunos trazem da sua experiência vivida”, e os diálogos dentro de sala de aula trazem contribuições para o processo de formação, inclusive da formação do professor. Porém, cabe destacar que os saberes da experiência, por estarem circunscritos ao universo do professor, necessitam do diálogo com os pares e do estudo com profundidade, como possibilidade de produzir críticas sobre seu próprio trabalho, movimento que se dá ancorado, por um lado no auto-exame, por outro, no âmbito coletivo, produzido a partir de critérios de justificação que façam sentido no mundo comum.

Os saberes docentes construídos em tempo e espaço de docência dependem das relações dos docentes com a prática pedagógica, mas também, para além dela. E, os saberes experienciais têm relação efetiva como os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, pois a prática pedagógica diária não fornece apenas experiências, mas permite também, uma mediação entre diferentes saberes – algo próximo do que, concordando com Rezer (2014), podemos denominar como sendo um exercício de composição – o professor como um compositor. Os professores não rejeitam os saberes que são construídos pela experiência, ao contrário, eles os incorporam em suas práticas, criando seus saberes próprios – por

isso, a necessidade de saber sobre estes saberes o quanto nos é possível – neste caso, uma pergunta se coloca de forma extremamente importante: o que eu sei sobre o que eu sei? A seguir, vamos apresentar uma reflexão sobre os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica.

5 OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste tópico, discutiremos os saberes docentes mobilizados e empregados nas práticas pedagógicas cotidianas, bem como, seus “espaço-tempo” de construção⁷. Os professores sinalizaram para os “conhecimentos específicos” e relativos ao planejamento e metodologias de ensino, habilidades, competências e formas de saber-fazer ligados ao trabalho docente como os mobilizados em suas práticas pedagógicas. Para a Profa. Safira, eles são “[...] intencionais e organizados”, pois são mobilizados conforme as necessidades da prática pedagógica. Por outro lado, não podemos desconsiderar o fluxo caótico da produção de saberes, fruto das conexões que podemos produzir sobre nossas mais distintas experiências – o que não nos parece tão organizado assim, por isso, a necessidade da escrita como nossa capacidade de pensar sobre nosso próprio pensamento.

Diante disso, os saberes curriculares e disciplinares foram apontados como os saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas. Isto pois, os professores relacionam os saberes docentes com conhecimentos e metodologias de ensino. Todavia, Borges (2005), Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014) apresentam que os saberes mobilizados pelos professores vão além do conhecimento escrito ou da matéria ensinada. Ou seja, cabe reconhecer que muitos saberes ficam de fora de nossa capacidade intencional de organização, tal como se refere a Profa. Safira – nosso desafio é saber até onde podemos ir. Os autores também consideram que o

⁷Vale ressaltar que nosso objetivo não é categorizar os saberes docentes mobilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas, especialmente, considerando as críticas formuladas anteriormente, mas sim, dialogar com os professores sobre estes saberes, explorando a complexidade do tema.

docente se apoia e mobiliza outros saberes para ensinar, mesmo que não percebam ou não identifiquem tal ação, perspectiva com a qual concordamos.

A Profa. Antonia, em suas práticas pedagógicas, afirma que mobiliza todos os saberes possíveis, que possam contribuir com a docência: “Em alguns momentos, o saber de origem profissional, os disciplinares, as experiências, esse saber das disciplinas que eu tive, eles também se reconstroem a partir da minha experiência prática”. Ainda, ela menciona as questões relacionadas ao currículo e aos métodos: “Eu não uso sempre da mesma forma, mas eles estão aí o tempo inteiro. Não sei dizer quais eu mais uso, eu acho que eles aparecem com mais ênfase em momentos diferentes”. Isso corrobora com a ideia de que o professor, em situações de aula, se insere no contexto com tudo que ele é, algo bem distinto da noção de saberes como “ferramenta” – nesta lógica, os saberes somos nós mesmos.

É perceptível que em toda ação docente, haja elementos da experiência do professor, seja em relação aos conhecimentos, aos métodos ou até mesmo na identidade docente que foi construída ao longo dos anos. Podemos afirmar que as experiências de diferentes naturezas são parte constituinte das práticas pedagógicas, bem como, a perpassam a todo o momento. Isto é confirmado por Tardif (2014), quando apresenta que o professor não pensa somente “com a cabeça”, mas com a vida, com o que viveu, com aquilo que acumulou em experiências ao longo da vida – neste caso, o saber adquire, com radicalidade, uma condição corporal. Entretanto, o professor não é como um reservatório de conhecimentos e saberes, mas sim, um sujeito que vive, interpreta e transforma a experiência em saberes e consequentemente em conhecimento. Na lógica ora assumida, os saberes não se colocam como preenchimento, mas como uma tomada de consciência de nossa falta, de nosso não-saber. Neste caso, o saber seria a falta que nos move, em um movimento de reconhecimento de nosso não saber, mesmo compreendendo a impossibilidade de a tudo saber – ou seja, um paradoxo inerente a nossa condição humana.

Relacionado aos contextos de construção dos saberes docentes, o Prof. José relata que seus saberes têm origem nas mais variadas fontes, sem sinalizar um “espaço-tempo” definido, algo sempre difícil de sistematizar, que exige tempo, pensamento e produção sistemática de programas de estudo. Esse relato pode não ter denominado um local específico, mas nos fez refletir como os saberes docentes são mobilizados com coerência independente de suas “origens”.

Já para o Prof. Francisco, os saberes mobilizados são construídos nas trocas de experiências com os colegas, nas pesquisas e nas aulas da graduação. Acerca deste último, ele as reconhece como local de construção dos saberes curriculares com quais opera hoje. Sobre a pesquisa como “espaço-tempo” de origem de saberes docentes, Tardif (2014) descreve que os saberes dos professores não são oriundos (exclusivamente) da pesquisa e nem de saberes codificados, pois ao fazermos essa relação estaríamos concebendo uma formação pautada pela racionalidade técnica, na qual os saberes antecedem a prática, criando um repertório de conhecimento a ser reverberado nas ações.

As Profas. Antonia, Sophia e Jade apontam os programas de extensão como importantes laboratórios de construção de saberes, descrevendo que as experiências vivenciadas nesses espaços são únicas e permitem a articulação entre o ensino, a extensão e, conseqüentemente, a pesquisa. Ainda, para a Profa. Sophia e Profa. Jade, a educação básica, local no qual elas fazem/fizeram parte, também origina muitos saberes docentes, e o contato direto e diário com o futuro campo de atuação de seus alunos da educação superior possibilita muitas aprendizagem e trocas de saberes.

A formação profissional para o magistério superior, especialmente realizada na pós-graduação e na formação continuada, também foram mencionados como espaços e tempo de construção de saberes docentes. “Eu tive disciplinas específicas relacionadas a isso na graduação, trabalhei na especialização e no mestrado, depois em outros cursos de aperfeiçoamento, isso foi me trazendo subsídio para eu

conseguir entender um pouco dessa área e conseguir trabalhar isso na sala de aula” (Profa. Safira).

Por outro lado, pouco foi mencionado pelos colaboradores sobre espaços e tempos “fora” do mundo do trabalho como possibilidades de produzir nexos (mesmo que indiretos) com a produção de saberes docentes – a literatura, a arte, a música, entre outros, produzem impactos em nossas formas de ser, pensar e agir, com significativos desdobramentos (diretos ou indiretos) para nossa relação com o mundo do trabalho.

Segundo Borges (2005) e Tardif (2014), os saberes dos docentes são oriundos das mais variadas e diversas fontes, que perpassam a trajetória de vida individual, a sociedade, a instituição de ensino, os colegas de profissão, entre outros locais, e são passíveis de mudanças, construções, reconstruções e, até mesmo, exclusões/substituições ao longo da trajetória docente. Desta forma, os saberes docentes são temporais, isto é, são constituídos pelo tempo, e com o tempo são formados. E muito do que os professores sabem sobre sua profissão e mobilizam nela, são constituídos por meio dela e também para além dela, possuindo dimensões pessoais e sociais, bem como, estão sujeitos a fases e mudanças, derivadas de nossas experiências e formas de produção da vida.

6 CONCLUSÕES

A partir desta investigação, identificamos que a compreensão dos colaboradores acerca da temática “saberes docentes” é permeada por uma diversidade de interpretações, que abarcam desde conhecimentos amplos até o saber-fazer de ordem instrumental. A compreensão de saberes docentes também está diretamente ligada à experiência profissional e, conseqüentemente, ao trabalho docente, porém, ancorada ainda em uma perspectiva cognitivista de conhecimento – os saberes do corpo, por exemplo, pouco foram mencionados.

O professor e seus saberes são passíveis de transformações que ocorrem através da experiência vivida na prática pedagógica e demais contextos em que o professor está inserido – que abrem possibilidades de experiências genuínas. Os saberes docentes, segundo os colaboradores, vêm de suas experiências cotidianas, contudo são temporais e constituem-se das mais variadas fontes. Ou seja, são construídos ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Portanto, os saberes docentes devem ser reconhecidos como fruto de nossa existência, em um movimento de empoderamento frente aos desafios do mundo, bem como, do aprofundamento de nossa capacidade de Ser professor. Nessa lógica, a prática pedagógica deve ser reconhecida como espaço e tempo de construção de saberes docentes, movimento que tem consequências significativas na própria prática pedagógica do professor, em um processo circular que articula, como que em um jogo, a parte e o todo, a teoria e a prática, não sem tensões, mas que permite considerar com profundidade, a complexidade inerente à prática pedagógica na educação superior. Um movimento desta ordem exige estudo com profundidade, diálogo, reflexão, crítica, bem como, artesanania, composição, em meio a uma postura aberta ao que a aula apresenta ao professor – ou seja, nos exige vigilância e capacidade de pensar o que se produz em uma aula, dando a ela, a complexidade que ela merece.

REFERÊNCIAS

BORGES, Cecília M. F. A formação dos docentes de educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecilia M. F.; DESBIENS, Jean-François. (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores associados, 2005, p. 157-190.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria C. S. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

REZER, Ricardo. **Educação Física na educação superior**: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica. Santa Catarina: Chapecó, Argos, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

1 – Angelica Madela

Professora de Educação Física, Doutora em Ciências do Movimento Humano

<https://orcid.org/0000-0002-8236-6991> - angelica.madela@unoesc.edu.br

Escrita - primeira redação

2 – Ricardo Rezer

Professor de Educação Física, Doutor em Educação Física

<https://orcid.org/0000-0002-2664-9292> - rrezer@ufpel.edu.br

Escrita - primeira redação/Orientador

Como citar este artigo

MADELA, Angelica; REZER, Ricardo. Saberes docente e prática pedagógica na educação superior: diálogos com professores de Educação Física. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 43, e67831, p. 01-21, 2025. DOI 10.5902/2316546467831. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499467831>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.